



# Toch dictees

Het dictee wordt in het onderwijs vaak als enigszins gedateerd beschouwd. In deze bijdrage pleit Henny Jellema op basis van haar ervaringen met NT2-groepen op een isk voor het regelmatig afnemen van een dictee. De kinderen leren namelijk meer dan correct spellen alleen.

HENNY JELLEMA EN MAGDA HASELHOEF/LIEVEN DE KEYSCHOOL HAARLEM

**C**orinne Sebrechts schreef in *Moer* (nr. 2 van 2004) dat er in isk's te weinig aandacht is voor technisch lezen en spellen. Ze noemt dat te weinig omdat zij aanwijzingen heeft dat daardoor isk-leerlingen veel problemen in het vervolgonderwijs krijgen. Ze kunnen dan namelijk het hoge lees- en schrijftempo dat daar nodig is, niet bijhouden.

Ik heb dat artikel met veel belangstelling gelezen en wil naar aanleiding daarvan iets vertellen over het werken met dictees op onze school. De leerlingen op onze isk krijgen minimaal één keer per week een dictee. Spelling oefenen dus.

Wij denken dat dictees waardevol zijn, omdat wij daarin een combinatie zien van luisteren, technisch lezen, spellen en spreken. Met andere woorden, als kinderen gevraagd wordt woorden of zinnen op te schrijven die de docent dicteert, moeten ze allereerst goed luisteren wat er gezegd wordt, vervolgens moeten ze dat ontleden in verschillende segmenten (zinnen in woorden en woorden in klanken of let-

tergrepen), en vervolgens moeten ze de schriftelijke vorm zoeken bij wat ze gehoord en ontleed hebben. Dat ontleden is overigens ook van belang bij het leren lezen. Daarbij hoor je ze vaak de zinnen woord voor woord en woorden klank voor klank uitspreken. De leerling 'proeft' als het ware de woorden. Voor ons is een dictee dus niet alleen het juist kunnen spellen.

Wij denken dat door het luisteren naar taal de auditieve discriminatie gestimuleerd wordt en het bewustzijn van hoe woorden in elkaar zitten, versterkt wordt. Dat kan op zijn beurt weer van belang zijn voor de uitspraak van de woorden, omdat de leerlingen beter weten wat ze precies gehoord hebben. De logopediste op onze school, Michelle Engels, formuleert het als volgt: 'Wanneer je weet hoe je een woord spelt of schrijft, heeft dat invloed op de uitspraak. Je wordt je bewust van de uitspraak en bouwt ondertussen een visueel woordrepertoire op. Wanneer een leerling niet goed kan waarnemen op klankniveau zal de uitspraak ook problemen blijven geven. Hoor ik een *aa* of *a*, en als je je dan afvraagt *hoe*

*schrijf je dat?* kan dat de uitspraak verbeteren. Luister naar wat je hoort! Daar zijn weliswaar veel uitzonderingen op, maar mijns inziens is dat de basis voor auditieve discriminatie en het geheugen voor klanken. Daarbij wordt de klank-tekenkoppeling geactiveerd.'

Bovendien kan het gebruik van zinsdictees helpen bij de ontwikkeling van de intuïtie voor grammaticale verschijnselen van het Nederlands. Deze opvattingen zijn uiteraard gestoeld op resultaten in de praktijk; anders waren we waarschijnlijk al wel gestopt met het aanbieden van dictees.

## Een praktijkvoorbeeld

Op dit moment hebben wij een klas met leerlingen die twee jaar geleden bij ons zijn begonnen als analfabeet. Deze leerlingen hebben leren lezen met *Lezen doe je overal* en *Hippo*. In het tweede jaar van de isk konden ze met *Zebra 1* werken. Bovendien kregen ze de (eenvoudige versie) van de *posterwoorden* van het *Posterproject* aangeboden.

Vanaf het begin krijgen de leerlingen dictees. Leerlingen die een woord dat ze



Posterwoorden

moeten lezen, hebben leren uitspreken, onthouden het beter als ze het ook kunnen opschrijven. Wel letten we daarbij goed op dat de leerlingen niet een foutieve uitspraak aanleren; daar zijn we heel zorgvuldig in. Als een leerling een woord alleen zou lezen of schrijven zonder het woord gehoord te hebben, kun je namelijk een hele foute uitspraak bewerkstelligen.

Voor de dictees gebruiken we materiaal uit de methodes en we maken ook zelf dictees, zowel woord- als zinsdictees.

### Welke woorden?

We gebruiken voor de dictees de woorden die bij het (technisch) lezen zijn aangeboden, dat wil zeggen woorden uit bijvoorbeeld *Lezen doe je overal*, *Hippo*, *Breekijzer* en *Zebra 1*.

In de 16+ klas geven we ook elke week (soms twee maal per week) een dictee van de posterwoorden. De posters hangen toch in de lokalen en de leerlingen kijken er (zoals ook de bedoeling is) onwillekeurig naar.

Voor wie niet bekend is met het Posterproject: elke week hangt er een

nieuwe poster in alle lokalen met zes nieuwe woorden. De posterwoorden zijn geselecteerd op basis van frequente schooltaalwoorden, dat wil zeggen woorden die niet zo vaak gebruikt worden in alledaagse gesprekken, maar op school en in geschreven teksten juist vaak voorkomen, zoals: *overigens*, *verschil*, *evenals*, *ervaring*, *karakter* of *grotendeels*.

Elke schooldag begint met het bespreken van een of twee woorden, ook als het eerste lesuur wiskunde gegeven wordt. De betekenis van de woorden wordt behandeld en het woord wordt in context geoefend. Deze woordenschat-oefening duurt hooguit 10 à 15 minuten. Wij geven de dictees over de woorden die alweer 'weg' zijn. Elke week wordt namelijk de oude poster vervangen door een nieuwe. De leerlingen hebben die woorden dus behandeld gekregen en al een hele week gezien. Ze kennen, als het goed is, de betekenis van de woorden.

Ex-analfabete leerlingen laten we zo'n dictee grondig van te voren oefenen (zie voor voorbeelden: <http://www.hennyjellema.nl/taal/dictee/voorbladdictees7.htm>). Een leerling kan de oefeningen zo vaak maken als hij wil en in het dictee krijgt hij precies dezelfde woorden als in de oefeningen. Maar we geven ook onverwachts dictees.

Aanvankelijk raken leerlingen enigszins in paniek als ze plotseling een dictee krijgen, maar na gewenning worden ze daar eerder door uitgedaagd. Vooral bij de onverwachte dictees kun

je observeren dat de leerlingen de woorden zachtjes voor zichzelf gaan uitspreken en zo onbewust de geleiding en de uitspraak weer oefenen. Het is duidelijk dat ze in die situatie meer op hun auditieve geheugen afgaan, terwijl bij het voorbereide dictee waarschijnlijk vooral het visuele geheugen actief is.

### Betekenis

Het dictee is zo een handige manier om de woorden (en de bijbehorende zinnen) te herhalen. Onze ervaring is dat de posterwoorden zo absoluut beter onthouden worden. Met het geven van een dictee kunnen wij uiteraard niet vaststellen of de leerling ook de betekenis van het woord heeft onthouden. Maar het dictee roept de betekenis wel weer op.

Voor de vakantie had ik bijvoorbeeld een klas waarin het nogal eens voorkwam dat, als ik een dictee gaf van de posterwoorden, een leerling zei: 'Grotendeels? Grotendeels? Wat is dat ook al weer?' ('grotendeels' komt uit poster 7.18.) We merken wel dat leerlingen de woorden die ze met de posters hebben geleerd, meer gebruiken in vrije teksten (zie het kader). Maar dat doen ze pas nadat ze de woorden in de dictees ook hebben leren schrijven.

### Welke zinnen?

Net als bij de woorddictees, gaan we ook bij het aanbieden van zinsdictees van gemakkelijk naar gecompliceerd. Zinsdictees krijgen de leerlingen vanaf *Hippo 2*. De dictees die wij maken, zijn



## Voorbeelden van dicteewoorden in vrije tekst

Ahlam schrijft een verhaal over haar kleine broertje. Ze schrijft : *Hij kan beetje lopen. En hij gaat nauwelijks op de tafel pakken* (het woord 'nauwelijks' is een posterwoord). Navraag leerde overigens dat ze bedoelde, dat haar broertje op zijn teentjes staand iets van de tafel probeerde te pakken. Zoals ze het uitlegde, zag ik het voor me.

Lucia schrijft: *De man is heel dik en de vrouw is heel dun. Dat maakt zij groot verschil* ('verschil' is een woord uit poster 16).

In een opdracht te schrijven over je huis, schrijven meerdere leerlingen: *De keuken is gemeenschappelijke kamer* ('gemeenschappelijk' staat in poster 1). En een grappas schreef eens in een les over armoede: *Zij waren zo arm. Zij moesten met gemeenschappelijke broek*.

Maar soms gaat het mis:

Mohammed: *Die dag de dikke man werkt niet. Zijn karakter is lui* ('karakter' is een woord uit poster 13). Ik moet hier dus uitleggen dat dat precies niet kan als de man alleen die dag niet werkt.

In poster 1 leren ze het woord 'bedrag' (= som geld). Een leerling schreef: *Meneer Martin praat met mijn bedrag*. Daarbij bleek het te zijn gegaan om een gesprek over het gedrag.

iets moeilijker dan de dictees in het boek. Het zijn zinsdictees, maar wel met de woorden van het thema dat op dat moment aan de orde is. De werkwijze is aldus: de docent schrijft het dictee op het bord. De kinderen nemen het over. Daarna controleert de docent de schriften van de leerlingen. Voor een alfa/mlk-leerling is het absoluut niet vanzelfsprekend dat overschrijven gemakkelijk is. Vervolgens wordt de tekst op het bord door de leerlingen in individuele

leesbeurten gelezen, waarbij erop gelet wordt dat de woorden en zinnen correct worden uitgesproken (zoals iedere alfa-docent wel weet doe je een leerling geen groter plezier dan hem een leesbeurt te geven). Daarna gaat het schrift mee naar huis als huiswerk en de dag daarop wordt het dictee gemaakt op de hierboven beschreven wijze. Aanvankelijk krijgen de leerlingen de dictees op de klassieke manier zoals Philip Freriks het Groot Dictee der Nederlandse Taal presenteert: eerst de

hele zin, dan de zin in stukjes en dan nog eens de hele zin. Later moet de leerling een zin in één keer onthouden. Op die manier vestigen we ook de aandacht op de woordvolgorde in de zin. Dat is belangrijk omdat we vaststelden dat leerlingen een zin heel vaak fout construeren als er inversie aan te pas komt. In plaats van 'Gisteren ging ik naar school' schrijven ze 'Gisteren ik ging naar school'. Heel veel tweede-taalleerders blijven die fout heel lang maken, vinden wij. Waarschijnlijk ook omdat ze in de alledaagse communicatie ook prima begrepen worden als ze zeggen 'gisteren ik ging'. We denken dat het helpt als leerlingen die zinnen niet alleen horen en lezen, maar ook zelf op moeten schrijven bij een dictee. Voor alle duidelijkheid, ik heb het dan wel over leerlingen die al voor het derde en soms voor het vierde jaar bij ons op school zitten. Ze werken dan in *Zebra 2*.

Wat ons vaak fascineert is het feit dat leerlingen het maken van een dictee altijd leuk blijken te vinden. Dat het een zeer ouderwetse klassieke didactische oefenvorm is, en weinig respect afdwingt bij de enthousiaste onderwijsvernieuwers van 2005, doet niets af aan het feit dat leerlingen roepen: 'Ha! Dictee! Dit keer wil ik alles goed hebben juffrouw!!!'

<sup>9</sup>Posterproject, ontwikkeld door Regine Bots, Het Projectbureau. Uitgever: Partners, training en innovatie, Rotterdam. ISBN 90-75074-44-1



# Lezen is leuk

ANNEJOT HOFMAN/ROC ZADKINE, SCHIEDAM

Lezen is leuk. Dat vinden de vrouwen van groep 9335 van ROC Zadkine Schiedam. De meesten hebben NT2-niveau 1 al bereikt. De afgelopen twee maanden hebben zij gewerkt met *De voorleesvogel*<sup>1)</sup>. Tijdens deze periode hebben wij regelmatig verhalen gelezen uit het boek *Waar de vrouwen vandaan komen* van Jeanne Kurvers. In de groep hebben we de verhalen ook aan elkaar voorgelezen. Omdat de verhalen zo eenvoudig zijn, is het mogelijk om te oefenen met voorlezen op een leuke, boeiende toon.

De vrouwen vinden de verhalen prachtig en kwamen met de volgende reacties:

- ❖ Heel grappig, we hebben veel gelachen.
- ❖ Deze verhaaltjes begrijpen wij goed.
- ❖ Korte zinnen kun je makkelijk lezen.
- ❖ Het gaat vaak over families, dat is leuk.
- ❖ We hebben werkwoorden in de verleden tijd geleerd.
- ❖ De korte zinnen kan je mooi voorlezen.

Volgens de vrouwen een aanrader dus !

Mijn reactie: Jeanne Kurvers weet de juiste snaar te raken waardoor lezen leuk is. Mijn complimenten.

<sup>1)</sup> De voorleesvogel is een lesprogramma in ontwikkeling om het voorlezen voor kinderen te stimuleren. Het programma wordt gemaakt door Maya Blom van ROC Zadkine in samenwerking met de bibliotheek van Rotterdam.



## De houthakker van Gura

Het verhaal *De houthakker van Gura* komt uit een bundel met Ethiopische en Eritrese verhalen. Het thema is, zoals zo vaak in verhalen uit orale culturen, universeel. De Nederlandse uitdrukking 'Zaag de tak waarop je zit niet door' zou bijvoorbeeld rechtstreeks uit dit verhaal kunnen komen. Universeel in het verhaal is waarschijnlijk ook de knipoog naar de wijsheid van de priester, en – wie weet – de wat nuchtere analyse van de vrouw. Het begrip 'houthakken' zullen alle lezers wel kennen. Maar niet alle lezers zullen de Nederlandse woorden voor *houthakker*, *hakken* of *bijl* kennen. Andere onbekende woorden zijn misschien *optillen*, *tweesprong*, *gelijk hebben*, *geruzie*. Let weer op de scheidbare werkwoorden en de verleden tijd. Het spel met de logica rond het gelijk van de priester is interessant om over te discussiëren. Het verhaal is deze keer wat langer, de letters zijn wat kleiner.

Bron: H. Courlander & W. Leslau (1950). *The Fire on the Mountain and Other Stories from Ethiopia and Eritrea*. New York: Henry Holt & Company.

JEANNE KURVERS/UNIVERSITEIT VAN TILBURG



## DE HOUTHAKKER VAN GURA

Er was eens een man die in Gura woonde.  
Op een dag was het hout voor het vuur op.  
De man pakte zijn bijl en ging op weg.  
In de buurt waren geen bomen.  
Hij moest ver lopen.  
Hij volgde het pad langs de rivier.  
Plotseling zag hij een mooie olijfboom.  
'Dit is goed hout voor het vuur', dacht hij.  
Hij klom in de boom en zocht een dikke tak.  
Hij ging op de tak zitten en begon te hakken.

Na een tijdje kwam er een priester voorbij.  
'Dag beste man', zei de priester, 'wat doe je daar boven?'  
'Ik hak hout voor het vuur', zei de man.  
'Wat zou ik hier anders doen?'  
'Dat is niet de goede manier om hout te hakken', zei de priester.  
'Het is de enige manier', zei de man.  
'Je pakt de bijl en begint te hakken.'  
'Ik bedoel', zei de priester,  
'Als je de tak afhakt waar je op zit, breekt hij af.  
Dan val je naar beneden en dan ga je dood.'  
'Dat is belachelijk', zei de houthakker.  
'Als je hout wil hebben, moet je hakken.'  
De priester schudde zijn hoofd en ging verder.  
De man ging door met hakken.  
Plotseling brak de tak af.  
De man viel op de grond en de tak viel bovenop hem.  
Daar lag hij.  
Hij dacht na.  
'De priester zei dat de tak af zou breken en dat ik zou vallen.  
En dat ik dan dood zou zijn.  
Het is waar wat de priester zei.  
De tak is afgebroken en ik ben gevallen.  
Dan moet ik nou ook dood zijn.  
Ja, ik moet echt dood zijn.'  
Omdat hij dacht dat hij dood was,  
bleef hij onder de tak liggen en sloot zijn ogen.

Na een tijdje kwamen een paar vrienden langs.  
Ze zagen de houthakker liggen.  
'Hij beweegt niet en zijn ogen zijn dicht', zeiden ze.  
'Hij is dood.'  
Ze pakten hem op en legden hem op hun schouders.  
'We dragen hem naar huis', zeiden de vrienden.  
De houthakker tilde even zijn hoofd op.  
'Vergeet de bijl niet', zei hij.  
Een van de vrienden pakte de bijl  
en toen gingen ze op weg.  
Onderweg praatten ze over de arme dode man.  
Toen kwamen ze bij een tweesprong.  
De ene vriend wilde langs de rivier lopen,

De andere wilde over de heuvels.  
 Ze kregen ruzie en bleven staan.  
 De houthakker werd ongeduldig.  
 Hij tilde zijn hoofd even op.  
 'Langs de rivier is de beste weg', zei hij.  
 'Zo ben ik ook gekomen.'  
 Toen legde hij zijn hoofd weer neer en sloot zijn ogen.  
 De vrienden namen het pad langs de rivier.  
 Ze waren al snel weer bij het dorp.  
 'Hij had gelijk', zeiden de vrienden, 'dit is de beste weg.'  
 Er kwam een man uit een huis.  
 'Wat is er gebeurd?' vroeg de man.  
 'Er viel een tak van een olijfboom bovenop hem.  
 En nu is hij dood', zeiden de vrienden.  
 De houthakker tilde zijn hoofd op.  
 'Zo ging het niet', zei hij.  
 'Ik zat op een tak en toen brak de tak af.'  
 Hij ging weer liggen en sloot zijn ogen.  
 En de mannen praatten nog even over de arme dode man.

Ze kwamen bij het huis van de houthakker.  
 Er was niemand thuis.  
 Een van de vrienden ging de vrouw van de houthakker zoeken.  
 Na tien minuten kwam de vrouw.  
 Ze huilde van verdriet en rouw.  
 'Wat is er gebeurd?' vroeg ze met tranen in haar ogen.  
 'Er viel een tak van een olijfboom bovenop hem.  
 Die doodde hem', zeiden de vrienden.  
 De houthakker tilde zijn hoofd op.  
 'Hoe vaak moet ik het nou nog vertellen', zei hij.  
 'Zo ging het niet. Ik zat op een tak en toen brak de tak af.'  
 'O ja', zeiden de vrienden, 'hij zat op een tak en toen brak de tak af.'  
 Zo ging het. En nu is hij dood.'  
 'Maar hoe kan hij dood zijn, als hij kan praten?' vroeg zijn vrouw.  
 'Je ziet toch dat hij dood is', zeiden de vrienden.  
 'Misschien is hij wel niet dood', zei zijn vrouw.  
 De houthakker tilde boos zijn hoofd op.  
 'De priester zei dat ik zou vallen en gedood zou worden.  
 De priester heeft de waarheid gesproken.  
 Daarom moet ik wel dood zijn.'  
 'Misschien heeft de priester zich vergist', zei zijn vrouw.  
 Hij heeft je toch niet meer gezien toen je al gevallen was?'

De houthakker stond op.  
 'Al dat geruzie de hele tijd.  
 Wanneer houdt dat nou eens op?'  
 Hij pakte zijn bijl en liep het huis uit.  
 'Waar ga je heen?' riep zijn vrouw.  
 'Ik ga houthakken voor het vuur', zei hij.  
 'Wat een aardige man', zeiden zijn vrienden.  
 'Zelfs op zo'n moment denkt hij aan zijn vrouw.'





# Balanceren tussen inzicht en actie

Geïntegreerd werken aan emancipatie in de alfabetiseringspraktijk

Wat zijn de reële noden van mensen die een talig leerproces aanvatten? En kan aandacht voor alfabetisering samengaan met aandacht voor die noden? Hoe kan emancipatie een plaats innemen in het alfabetiseringsproces? Dat vraagt Tania Menten zich in deze bijdrage af. Zij licht toe hoe zij haar visie op emancipatie tracht te implementeren in haar alfabetiseringspraktijk.

TANIA MENTEN/OPEN SCHOOL ZUID-LIMBURG, BELGIË

## Emancipatie als doel van educatie

Leren is een continu proces in het leven van elk mens. Mensen leren onbewust in alledaagse situaties, ze leren spontaan. Ze doen dit omdat de situatie hen hiertoe dwingt, omdat ze kritiek hebben op huidige elementen in hun leven, omdat ze botsen met anderen (andere mensen en/of andere culturen) of omdat ze leren als een uitdaging ervaren. Mensen leren omdat ze bewust of onbewust streven naar verandering. Wanneer zij zich inschrijven voor een cursus of als lid van een groep, doen zij dat immers met een bepaalde reden. Zij doen dit met een doel, een persoonlijk perspectief. Zij kiezen in één of andere zin voor verandering, voor een vrijer, zelfstandiger en onafhankelijker leven. Emancipatie – in de breedst mogelijke zin van het woord – beschouw ik dan ook als het overkoepelend doel van educatie. Taal daarentegen is mijns inziens een middel om deze andere doelen te bereiken, doelen die met het leven te maken hebben. Ik ben dan ook een voorstander van de educatieve methoden van Paolo Freire, van taakgericht of projectmatig werken, van ervaringsgericht leren of themagecentreerde interactie. Kortom, allemaal termen die volgens mij als uitgangspunt hebben dat educatie in directe relatie staat met de behoefte van mensen om bewust of onbewust iets in hun leven te veranderen. Educatie kan zich dus onmogelijk in een vacu-

um voltrekken, maar is ingebed in het maatschappelijke en persoonlijke leven. Leren is veelal een bewustwording van de link tussen deze twee velden.

De talige behoeften die geformuleerd worden tijdens intake-gesprekken (bijvoorbeeld 'ik wil kunnen lezen en schrijven') verbergen vaak een sociale nood. Vandaar dat ik er in de loop van mijn groepspraktijk van overtuigd ben geraakt dat emancipatorische vaardigheden, evenals sociale kennis en vaardigheden, niet in een apart domein (Maatschappelijke Oriëntatie) behandeld moeten worden. Lezen en schrijven kunnen immers als middel aangewend worden om op een geïntegreerde manier te werken aan maatschappelijke en persoonlijke noden. Anders gezegd, alfabetisering kan een weg openen naar onafhankelijkheid, naar emancipatie.

## Actie als struikelblok

In de allochtone vrouwengroepen die ik begeleid, wordt vaak gepraat over maatschappelijke en persoonlijke problemen. Thema's zoals racisme en vrouwenrechten zijn voorbeelden die een link tussen beide werelden leggen. Een ander voorbeeld is de eigen positie – als analfabete moeder – in het gezin. Een persoon in de groep heeft bijvoorbeeld net een racistische uitspraak moeten incasseren in de supermarkt en zij vertelt hierover. Haar verhaal werkt als het ware als een

codificatie: het individuele verhaal krijgt een collectieve waarde. Iedereen in de groep kan zich herkennen in de verontwaardiging en de daarmee samenhangende gevoelens. Op zo'n moment wordt er in de les gewerkt aan verheldering van het zelfbeeld: deelnemers krijgen inzicht in de eigen werkelijkheid. Er wordt gepraat over vragen als: 'Wat is "mijn" positie in deze maatschappij? Wat betekent het om als migrant te leven?'

Deelnemers worden zich ook bewust van hun eigenwaarde. Ze krijgen mede door het groepsproces bijvoorbeeld zicht op de meerwaarde die hun cultuur brengt aan hun gastland of zij bevestigen elkaar in hun almaar veranderende – lees: minder afhankelijke en daardoor verstevigde – positie in het gezin.

Ook maatschappelijke en individuele problemen worden benoemd. Racisme wordt bijvoorbeeld bekeken vanuit een ruimer perspectief. En het analfabeet zijn wordt bekeken vanuit een maatschappelijke context en losgekoppeld van de persoonlijke schuldvraag.

Er wordt dan ook vaak gesteld dat er iets zou moeten veranderen. Toch wordt er in veel groepen niet aan gedacht om na te denken over mogelijke oplossingen en daarin ook de eigen verantwoordelijkheid te betrekken. Zowel de begeleider als de deelnemers gaan veelal voorbij aan de meest essentiële en tegelijk moeilijkste – stap van educatie: het ondernemen van reële actie.

Toch kunnen allerhande kansen die zich spontaan aanbieden tot leermoment aangewend worden. Met racisme bijvoorbeeld worden veel deelnemers meermaals geconfronteerd. Het is aan de begeleider om de deelnemers uit te nodigen tot actie. Welke actie dat zal zijn, kan bepaald worden in samenspraak met de groep. Als velen in de groep zich herkennen in het verhaal van een moeder die nauwelijks ruimte heeft voor zichzelf, kan het bedenken van oplossingen eveneens – hoe minimaal ook – daadkracht stimuleren.

## De alfapraktijk als parallel universum

De taal wordt in mijn groepen als middel aangewend bij het behandelen van emancipatiedoelen, en dan vooral het inzicht en de keuze in het persoonlijke en maatschappelijke leven. Vroeger dacht ik dat ik als begeleider te kort schoot, omdat ik mezelf niet capabel achtte om te werken aan emancipatie op het persoonlijke niveau. Regelmatig echter werden groepsmomenten door de deelnemers aangegrepen om dingen in

hun leven waar ze niet tevreden over waren, aan de orde te stellen. Ik stond meermaals machteloos te luisteren. Ik wilde dan dat ze hun leven in eigen hand durfden nemen, dat ze zelf veranderingen durfden aanbrengen in situaties die zij als beknottend ervoeren. Kortom, ik wilde dat ik mensen weerbaar kon maken, dat ze zelf keuzes konden maken en uitvoeren.

Ik ben me er echter bewust van geworden dat daar een spanningsveld ligt. Aan de ene kant is er de wereld van het gezin en de culturele identiteit. Aan de andere kant is er de wereld van de groep en de Belgische normen. Wildemeersch spreekt in dit verband van 'grenssituaties' waarin het 'vanzelfsprekende wereldbeeld' bij de deelnemers verstoord wordt (Wildemeersch & Smeyers 1994:71-4). Anders gezegd, bij emancipatorische educatie kunnen deze twee werelden met elkaar in botsing komen.

De meeste vrouwen in mijn groepen zijn bijvoorbeeld niet gewend om voor zichzelf op te komen als hun eigen wensen botsen met de tradities in de gezinsstructuur. Het is dan ook niet realistisch te denken dat daar op korte termijn verandering in kan (en moet) worden gebracht. Bovendien hebben begeleiders niet alleen de zorg voor de individuen in de groep, maar ook voor hun leefwereld. Het is aan de deelnemer om te beslissen wat er van het geleerde mee naar huis wordt genomen en wat er dan thuis mee gedaan wordt (behouden van het bestaande of veranderen). Dit neemt echter niet weg dat de begeleider tot taak heeft om deelnemers, die daar open voor staan, te 'stimuleren' om na te denken over de realiteit, om te reflecteren op situaties die zij als onwenselijk ervaren.

Het is daarom mijns inziens belangrijk dat deelnemers de gelegenheid krijgen in de veilige beslotenheid van de groep te experimenteren met emancipatorische thema's. In de groep botsen ze immers niet op knelpunten in de privé-sfeer. De groep als parallel universum dus.

Maar ook in de themakeuze kan gezorgd worden voor een veilig oefenterrein. Werken aan maatschappelijke problemen is immers minder bedreigend dan aan meer individuele vormen van emancipatie. Deelnemers kunnen experimenteren met het maken en uitvoeren van keuzes op neutraal terrein. Er is geen botsing met de wereld thuis. Er is geen grenssituatie. Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep de kans op een succesvolle transfer naar de thuis-situatie (of ten minste een poging daartoe) verhoogt.



Ik denk in deze context aan een multicultureel project in het kader van racismebestrijding, een petitie ondertekenen om stemrecht voor migranten te verkrijgen, een verzoek schrijven aan de groep die het lokaal elke week vuil achterlaat of een advertentie schrijven voor een collega-deelnemer die voor haar puppies een thuis zoekt.

## Implementatie in de alfabetiseringspraktijk

Lezen en schrijven kunnen geïntegreerd worden in maatschappelijke thema's. Er is altijd wel een thema dat onder de aandacht staat en dat verbonden kan worden met de alfabetiseringslessen. Elk lid van de groep kan zo'n onderwerp aandragen. Wanneer deelnemers hun personalia leren schrijven kan dat verbonden worden met het ondertekenen van een petitie; brieven leren schrijven kan gedaan worden aan de hand van een protest tegen het proces van Amina Lawal en uitnodigingen schrijven kan gekoppeld worden aan een echt feest. Zo hebben we zelfs een burenfest georganiseerd met prinses Mathilde als eregast.

Het is bij deze manier van werken wel noodzakelijk dat mensen zelf de keuze (mogen) maken om al dan niet – reëel of fictief – deel te nemen aan actie. Bovendien moet de vraagstelling voldoende duidelijk zijn om individueel een vrije keuze te *kunnen* maken. Kenbaar maken dat je een bepaalde actie niet onderschrijft, is immers eveneens een emancipatorische daad stellen.

Daarnaast zijn buitenschoolse activiteiten onmisbaar, want deze kunnen onmogelijk in een schoolse vorm gesimuleerd worden. Zo leren deelnemers ontzettend veel wanneer zij uitgenodigd worden op een basisschool om de leerlingen te laten kennismaken met hun cultuur. Het creëren van een niet-schools klimaat kan volgens mij ook bijdragen tot het weerbaar maken van de individuen in de groep. De begeleider fungeert als lid van de groep en niet als alwetende en steeds is de hele groep verantwoordelijk voor het leerproces en de beslissingen die genomen worden. Zo leren mensen op een veilig terrein wennen aan vaardigheden als medezeggenschap, medeverantwoordelijkheid, keuzes maken en uitvoeren.

## Mathilde op het feest

Een deelnemster geeft aan dat zij nooit durft te praten met de buurvrouw, ondanks het feit dat ze dat graag zou willen. De andere deelnemers herkennen de situatie en dragen ideeën

aan. Dat niet alleen de Belgische buurvrouwen worden uitgenodigd op het burenfest, maar ook prinses Mathilde, is een beslissing van de groep, zeker niet van mezelf als begeleider. Het hele verloop van idee tot uitvoering wordt vervolgens met de gehele groep uitgewerkt. Hierbij is het niet noodzakelijk de 'beste' lezer die het grootste aandeel heeft in de uitvoering van de plannen. Terwijl Fadma haar spellingtalent aanboort voor de uitnodiging, krijgt ze hulp van Khadija om mooie zinnen te formuleren. Van de creatieve talenten van Fatima wordt eveneens dankbaar gebruik gemaakt om de kaarten te versieren. Fatma leest misschien niet zo vlot als de anderen, maar haar delegeertalent in de keuken zorgt ervoor dat het buffet geen totale chaos wordt. Fatma ontpopt zich dan weer op het feest tot een echte gastvrouw. De groep maakt zo gebruik van de sterke kanten van elk individu. Zo worden alle deelnemers zich bewust van hun eigen kunnen en hun eigen leerproces. Door de acties waaraan zij actief participeren, waarderen én ontplooiën deelnemers zichzelf. Zij leren vertrouwen in hun eigen kunnen. Daardoor zullen zij het niet of beperkt gealfabetiseerd zijn relativeren. Zij zien in dat lezen en schrijven een mogelijk – maar zeker niet het enige – middel is om zelfstandig te functioneren. Zij beseffen dat het gebrek aan lees- en schrijfvaardigheden niet noodzakelijk moe(s)t leiden tot een afhankelijk en daardoor minderwaardig bestaan.

Dit relativeringsvermogen resulteert dan weer in een open, eerlijke houding ten aanzien van het eigen leerproces. In mijn groepen ervaar ik telkens weer dat een positieve instelling – *ik weet wat ik al kan en ik weet wat ik nog wil leren* (en niet *ik kan niet ...*) – de basis vormt om de eigen leermogelijkheden maximaal aan te boren.

Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep, met thema's die de situatie thuis niet of nauwelijks verstoren, de kans op een succesvolle transfer naar de thuissituatie verhoogt. Door de positieve instelling gaan de mensen in mijn groepen zich onafhankelijk opstellen. Een emancipatorische houding betekent dan niet altijd dat er gestreefd wordt naar verandering, maar wel naar een vrije keuze gebaseerd op inzicht in de eigen realiteit en het eigen aandeel daarin. De eigen werkelijkheid houden of veranderen is dan een keuze geworden van een subject en niet van een incasserend object. 'Omdat het nu eenmaal zo is' wordt dan 'omdat ik het zo wil'.

# Anisa, een vrouw uit Somalië

## Een brief aan minister Verdonk

Willemijn Stockmann stuurde een brief naar minister Verdonk en een kopie ervan naar *ALFA-nieuws*. Een brief zonder verzoek of protest.

WILLEMIJN STOCKMANN/ROC MIDDEN BRABANT, TILBURG

*Geachte Mevrouw Verdonk,*

Bij de afsluiting van het project 'Wonen in de buurt', waarin zowel voor ouderparticipatie als voor maatschappelijke participatie een groot aantal competenties aan bod is gekomen, hadden we een fototentoonstelling georganiseerd over 'Veilig wonen in Tilburg Noord'.

De cursisten ontvingen de gasten, leidden hen rond, hadden voor enorme hoeveelheden koekjes gezorgd, beheerden de bar en schonken Turkse en Marokkaanse thee, die ze aanboden aan het bezoek. Bij het afscheid kreeg iedere bezoeker een zelfgeplante zonnebloem mee naar huis om de wijk op te vrolijken. Anisa, een cursiste, kwam binnen met een enorme bos bloemen. Op zich allemaal nog niet meteen een reden om u een brief te schrijven.

Anisa is een vrouw van 58 jaar uit Somalië. Ze heeft nog nooit enig onderwijs gevolgd in haar eigen land en is zeer langzaam lerend. Ze is trouw alle lessen aanwezig.



Anisa 58 jaar



*Bedankt Nederland voor alles dat ik mag leren.*

In een spreekles waar de weg vragen en wijzen onderwerp van gesprek was, ging iedereen links af bij rotondes, rechtsaf bij stoplichten en rechtdoor bij een kruispunt. Voor Anisa waren de woorden en de begrippen rechts en links een hele klus. Na een hele les op allerlei manieren oefenen beheerste ze deze woorden en begreep ze ook wat ze betekenden. Zo ging het ook met het opgeven van de leeftijd; een hele les geoefend in de tijd dat de overige cursisten alle personalia onder de knie kregen. Als huiswerk kreeg ze mee om in de cadans van haar rustige tred, haar leeftijd te oefenen. De volgende keer kwam ze stralend op school en riep van verre: '58'. Anisa leert dus wel, maar zeer langzaam. Al-min, het spijt me, maar het is nog echt niet zover. Er is hier echter geen sprake van onwil of laksheid.

Toen ze de bloemen aan me gaf, dacht ik dat die voor alle docenten waren. Ze had er een kaartje aangehangen, geholpen door iemand aan wie ze kon melden wat er op het kaartje moest komen en die wel kon lezen en schrijven. Toen ik het las, begreep ik dat de bloemen niet voor mij en mijn collega's waren, maar voor u en uw collega's.

Wat ik aan de hand van het voorbeeld van Anisa wil zeggen, is dat er een dilemma is.

Ik ben het met u eens dat er eisen gesteld worden ten aanzien van inburgering. Ik ben het met u eens dat deze eisen zowel de taal als kennis van de samenleving bevatten. Ook ik denk dat voorbereiding in eigen land een zinvolle zaak is. Maar de diversiteit van de groep maakt het moeilijk om met één eis en één examen af te ronden. Bij het lezen van het kaartje werd ik me bewust van het feit dat, daar waar wij vinden dat er niet of nauwelijks geleerd wordt, Anisa van haar kant vindt dat ze veel leert en dit leren als zeer positief ervaart.

De vraag hierbij zou moeten zijn: op welke manier kunnen aan analfabete, zeer laagopgeleide inburgeraars zinvolle en haalbare eisen worden gesteld voor inburgering? Anisa is hierbij geen voorbeeld van het gemiddelde niveau van deze groep, maar ook zij bestaat. Voor de hele groep blijft gelden, dat toegespitste eindtermen noodzakelijk zullen zijn. Op welke manier kunnen zij bewijzen maximaal deel te nemen aan de samenleving? Er zou gezocht moeten worden bij welke vorm van onderwijs de beste resultaten worden geboekt. Dat is pas mogelijk als relevante en haalbare eisen gesteld worden. Maatwerk ook in de inburgering lijkt noodzakelijk voor het slagen ervan. En daar zou dus verder over doorgedacht en doorgesproken moeten worden.

WILLEMIJN STOCKMANN



# Het ongeletterde brein

JEANNE KURVERS/UNIVERSITEIT VAN TILBURG

Onderzoek naar de wijze waarop volwassen analfabeten een taal leren of leren lezen en schrijven, is opvallend schaars. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat er in het westen lange tijd weinig volwassenen waren die helemaal nooit naar school waren geweest. Er is veel meer onderzoek gedaan onder hogeropgeleiden. Toch kunnen juist analfabeten belangrijke inzichten opleveren over het leren van een tweede taal of het leren lezen en schrijven. Op één terrein is er wel geregeld onderzoek gedaan, namelijk het klankbewustzijn. Zijn analfabeten zich bewust van het feit dat er in een woord verschillende klanken zitten en kunnen ze eventueel vertellen hoeveel klanken er zitten in bijvoorbeeld het woord *kat*? Voor ons is het tamelijk vanzelfsprekend dat we weten welke klanken we horen in gesproken woorden. Toch blijken we dat vooral te kunnen omdat we ooit in een alfabetisch schrift lezen en schrijven hebben geleerd. Volwassenen die helemaal niet kunnen lezen, of volwassenen die bijvoorbeeld alleen in het Chinese karakter-schrift kunnen lezen, kunnen klanken in gesproken woorden niet of nauwelijks herkennen. Dat bleek uit verschillende onderzoeken die in de jaren tachtig en negentig zijn gedaan, onder meer door Bertelson e.a., Alegria e.a., Read en Gombert (zie Kurvers, 2002, voor een overzicht van deze onderzoeken).

De laatste jaren wordt er interessant onderzoek gedaan naar de vraag of analfabeten op dezelfde manier gesproken

taal (en dan opnieuw vooral het niveau van de klanken) verwerken als lezers. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek dat gedaan wordt door een groep onderzoekers uit Zweden en Portugal. Castro-Caldas e.a. (1998) gaven twee groepen volwassenen, een groep die naar school was geweest en een groep analfabeten, een paar taken op. Ze kregen woorden te horen en moesten die onmiddellijk nazeggen. Bij een deel ging het om bestaande woorden, zoals *tango*, bij een ander deel om pseudo-woorden, bijvoorbeeld *fango*. Ze gingen na hoe goed de volwassenen dat konden en welke typen fouten ze maakten, maar ook gingen ze met speciale apparatuur na welke stukjes van de hersenen actief waren bij het uitvoeren van de taken. Wat bleek? Er was geen verschil tussen de lezers en de analfabeten als het ging om het kunnen nazeggen van echte woorden. Dat konden ze ongeveer even goed (98% correct bij de lezers en 92% correct bij de analfabeten). Beide groepen konden dus evengoed woorden als *tango* herhalen. Bij pseudo-woorden was er echter een groot verschil tussen de twee groepen. De analfabeten konden dat lang zo goed niet (maar 33% correct vergeleken met 84% correct bij de lezers). Bovendien was er bij het nazeggen van pseudo-woorden bij de analfabeten een heel ander gebied van de hersenen actief dan bij de lezers.

Het is altijd lastig om in zo'n type onderzoek twee groepen te vinden die veel op elkaar lijken, zodat de verschillen die gevonden worden echt te maken hebben

met het al of niet kunnen lezen. In een ander onderzoek (Peterson e.a., 2000; 2001) boden ze de twee groepen steeds paren woorden (bijvoorbeeld *boten-poten*) aan met de vraag of de woorden hetzelfde waren of niet. Ze maakten opnieuw onderscheid tussen pseudo-woorden en echte woorden. De uitkomst was hetzelfde: de analfabeten konden net zo goed als de lezers van twee echte woorden bepalen of die hetzelfde waren of niet, maar bij de pseudo-woorden deden ze het veel slechter. De conclusie van de onderzoekers was dan ook: het netwerk in de hersenen waar auditief-verbale informatie verwerkt wordt (waar gesproken taal verwerkt wordt dus), verandert kennelijk als iemand heeft leren lezen en schrijven in een alfabetisch schrift.

## Literatuur

- Castro-Caldas, A., Peterson, K.M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). 'The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organisation of the adult brain'. *Brain*, 121, 1053-1063.
- Kurvers, J. (2002). Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten. Amsterdam: Aksant.
- Peterson, K.M., Reis, A., Askelof, S., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2000). 'Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects'. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12 (3), 364-382.
- Peterson, K.M., Reis, A., & Ingvar, M. (2001). 'Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data'. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42 (251-267).



# De Tuinstraat heeft de hoofdprijs!

Iedereen blij, zou je zeggen, maar... de Tuinstraat is niet blij, want het winnende lot is kwijt! Wie denkt dat dit het thema is van een nieuwe Nederlandstalige soap, heeft gelijk. Maar deze soap is gericht op volwassen functioneel analfabeten en zal vanaf 1 januari 2006 te zien zijn op het intranet van veel ROC's. Net als in een echte soap draait het verhaal om de vaste personen die in hun dagelijkse leven gevolgd worden en van alles beleven. Maar in deze soap gaat het om gewone mensen uit een gewone straat in een gewone (volks)buurt.

LUCELLE TIMMERMANS/ROC EINDHOVEN

## Kilometers maken

De soap in *Alfabeter Schrijven* is er niet alleen ter vermaak, er moet natuurlijk ook geleerd worden. *Alfabeter Schrijven* is een programma waarmee volwassen functioneel analfabeten individueel kunnen werken aan hun schrijfvaardigheid in het Nederlands. Daarbij gaat het om cursisten van KSE 1- en KSE 2-niveau, zowel om cursisten die het Nederlands als moedertaal spreken (NT1) als cursisten die het Nederlands als tweede taal leren (NT2). Voorwaarde is wel dat ze aanspreekbaar zijn in het Nederlands en instructies begrijpen en de basis van de technische lees- en schrijfvaardigheid beheersen: ze moeten letters en woorden herkennen en kunnen schrijven. Voor alle vaardigheden is A1 het minimale startniveau. Met het programma

*Alfabeter Schrijven* kunnen cursisten in hun eigen tempo de 'kilometers maken' die zo belangrijk zijn bij het verwerven van functionele schrijfvaardigheid en het programma is daarom geschikt voor gebruik naast een reguliere schrijfmethode. Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens opvalt. Daarover later meer.

Goed les- en oefenmateriaal vormen de basis voor een succesvol leerproces.

Daarnaast is het voor alfacursisten belangrijk in eigen tempo veel te kunnen oefenen. Deze twee principes vormen het uitgangspunt van het programma *Alfabeter Schrijven*. Het gebruik van de pc is daarbij eigenlijk onontbeerlijk, want juist door het inzetten van de com-

puter kunnen cursisten in hun eigen tempo werken en net zo veel herhalen als ze willen. Een belangrijk bijkomend voordeel: cursisten hoeven zich niet te schamen voor hun fouten want niemand ziet ze, behalve de docent. De energie die ze gewoonlijk vaak steken in het verdoezelen van hun fouten, kunnen ze nu gebruiken voor het oefenen. Het eindniveau van de oefeningen in *Alfabeter Schrijven* ligt op niveau A2.

## De bewoners van de Tuinstraat

De soap van 100 afleveringen speelt zich af in een eenvoudige straat met rijtjeswoningen. Hier wonen gewone gezinnen zoals de familie Van Dijk, moeder Els en vader Jan met hun twee kinderen, en de familie Arab, moeder Fatima en vader Mohammed met drie



Huizen in Waaldam gesloopt

Enkele hoofdpersonen uit de soap

kinderen en inwonende opa. De opa van de Van Dijks woont ook in de straat, maar in een huis een eindje verderop.

Hoofdfiguur in de soap is Karel Zaalman, een wat verlopen man van middelbare leeftijd van wie in de loop van het verhaal ook nog blijkt dat hij analfabeet is. Gelukkig komt het goed met hem. Hij gaat leren lezen en schrijven en krabbelt maatschappelijk ook weer overeind. Dan zijn er nog rollen voor de dakloze Wim, de roddeltante Nellie, het personeel van de basisschool, een schuldsaneerder en een arbeidsbemiddelaar.

In de soap komen thema's aan bod die passen bij de figuren uit de soap en die herkenbaar zijn voor 'gewone' mensen, zoals: renovatie, verhuizen, vrouwen-

emancipatie, werken en werkloosheid. Een thema als leren lezen en schrijven zal voor de doelgroep van *Alfabeter Schrijven* ook herkenbaar zijn. Kortom, er is voldoende basis voor betekenisvol en contextrijk taalaanbod.

De soap is gebaseerd op een groot aantal foto's die met elkaar een soort stripverhaal vormen (zie kader 1). Het verhaal wordt ondersteund door de stem van de verteller die de grote lijn van het verhaal neerzet en de stemmen van de acteurs die de dialogen en monologen uitspreken.

#### Kijken en meedoen

Elke aflevering van de soap vormt de basis voor een grote variatie aan schrijf-oefeningen. Die zijn op een vanzelfsprekende manier in het verhaal op-

genomen: de cursist speelt als het ware mee in de soap en 'helpt' de hoofdpersonen bij hun schriftelijke taken.

De bewoners van de straat houden bijvoorbeeld een zoektocht naar het vermiste lot. Ze zoeken daarbij in de afvalzakken van sommige bewoners en halen schuurtjes overhoop. Misschien is het lot wel gestolen en heeft de dief de prijs al geïnd! Om dat te achterhalen schrijven de bewoners een brief naar de loterij en de cursist kan hen daarbij assisteren.

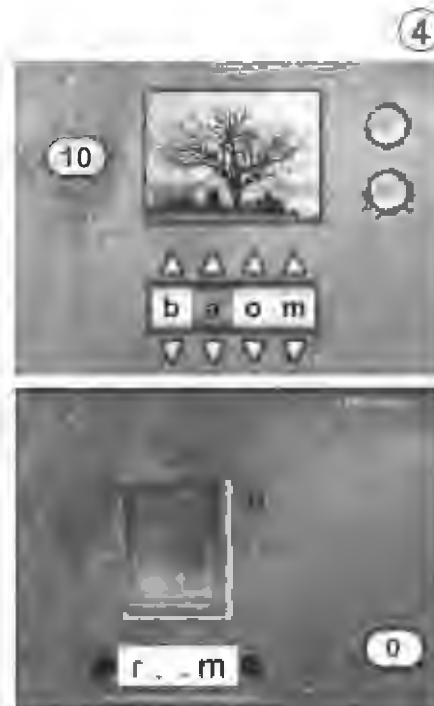
In de oefeningen komt een groot aantal schrijfcomponenten aan bod, dat gebaseerd is op de vier taalcomponenten uit het taalgebruikersmodel van Kempen en Dijkstra (zie kader 2 op pag. 22).



Taalgebruiksmodel van Kempen en Dijkstra.



PTT post



Spelletjes als oefenstof

Dit model laat zien welke modules in het hoofd van een mens betrokken zijn bij het gebruik van taal. Als iemand gaat spreken bijvoorbeeld, gaat dat in het ideale geval als volgt: eerst komt er een gedachte in de spreker op (conceptueel niveau), hij kiest de grammaticale constructie (grammaticaal niveau), daar zoekt hij de juiste woorden en uitgangen bij (lexicaal-morfologisch niveau) en dan is de zin klaar om uitgesproken te worden (fonologisch niveau). Voor schrijven verloopt dat op dezelfde manier. Op alle genoemde niveaus kan echter iets misgaan en alle niveaus moeten dan ook geoefend worden. Enkele voorbeelden van oefeningen op de vier niveaus:

- Op *conceptueel* niveau wordt er gewerkt aan ordeningsprincipes als oorzaak en gevolg of tijd en plaats, aan het onderscheiden van hoofden bijzaken of van meningen en argumenten.
- Op *grammaticaal* niveau komen bij-

voorbeeld werkwoorden met vaste voorzetsels aan de orde en is er aandacht voor de invloed van woordvolgorde op de betekenis van de zin.

- Op *lexicaal-morfologisch* niveau wordt onder andere gewerkt aan woordenschat, woordvormingsregels en sterke en zwakke werkwoorden.
- Op *fonologisch* niveau ten slotte komt aan de orde hoe klanken als de 'stomme e' gespeld moeten worden.

Al deze schrijfcomponenten worden geoefend in veel verschillende oefenvormen:

- het meelesen met de commentaarstem
- het natypen van woorden en zinnen
- het invullen van letters en woorden
- het maken van meerkeuzevragen
- dictees
- gatenteksten
- en het typen van vrije tekst.

Maar de cursisten oefenen ook met het invullen van authentieke formulieren

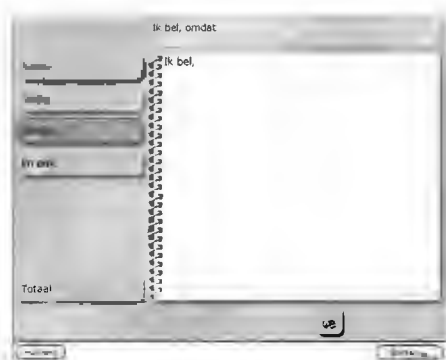
die ze met hun eigen gegevens moeten invullen (zie kader 3). De computer kan de invoer vergelijken met de gegevens die de docent voor deze cursist heeft ingevoerd.

#### Invullen van authentieke formulieren

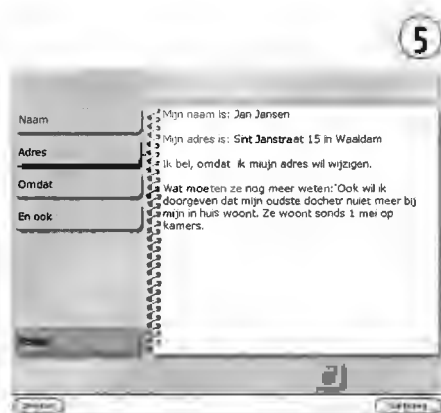
Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens als zodanig opvalt. De NT2-cursisten merken waarschijnlijk niet eens dat ze meer of andere oefenstof aangeboden krijgen dan de andere cursisten. Ditzelfde geldt ook voor zwakke NT1-cursisten.

#### Spelletjes die als oefenstof dienen:

Er zijn niet alleen 'echte' oefeningen, maar ook spelletjes. Allerlei bekende tv-spelletjes en gewone spelletjes zijn in aangepaste vorm gebruikt om de oefenstof nog eens op een speelse manier aan te bieden en te herhalen.



Een zogenaamde scaffold: leeg en ingevuld



Zo is er een gokkast, een fruitauto-maat (zie kader 4), waarmee een cursist punten kan scoren door letters zó naast elkaar te zetten dat ze een woord vormen.

Bij het schrijven van vrije tekst krijgt de cursist ondersteuning in de vorm van *scaffolds* (steigers). Dat zijn structuurondersteunende tips in de vorm van vragen of afmaakzinnen die helpen bij het formuleren van onderdelen van de tekst (zie kader 5). Op die manier wordt een grote klus opgedeeld in een aantal kleinere klusjes die de cursist een voor een uitvoert, totdat uiteindelijk de hele tekst af is en op het scherm verschijnt. Het is de bedoeling dat de cursist zich uiteindelijk zelf deze vragen gaat stellen bij het maken van een schrijftaak.

#### Feedback en toetsing

Het uitgangspunt van *Alfabeter Schrijven* is dat een cursist met zo weinig moge-

lijk feedback tot resultaat moet kunnen komen. De feedback die nodig is, wordt heel direct en met zo weinig mogelijk woorden gegeven. In een gatentekst bijvoorbeeld, waar een cursist woorden moet intypen op elk puntje een letter wordt de ingevulde tekst groen bij een goed antwoord en rood bij een fout antwoord. En waar cursisten vrije tekst moeten invoeren, kunnen ze de ingetypete tekst door de spraaksynthesizer van de computer laten uitspreken. Zo horen ze zelf hoe ze het gedaan hebben.

Natuurlijk wordt ook de voortgang van de cursist gecontroleerd. Dat gebeurt per oefening en per aflevering. Deze controle is ook gebaseerd op de eerder genoemde vier taalcomponenten en wordt gebruikt om te bepalen welke extra oefenstof deze cursist krijgt aangeboden. De computer houdt per foutencategorie de scores van de cursist bij, zodat de docent kan zien wat de bereikte resultaten zijn. Maar ook de cursist

zelf kan dat zien. Als de score lager is dan de norm, geeft het programma dat aan doordat het bijbehorende pictogram rood kleurt. Standaard is er bij de oefeningen een norm ingesteld van 70%. Scoort de cursist lager dan die norm, dan kan hij niet verder in het programma. Hij moet de aflevering overdoen totdat hij een score van 70% behaald heeft. Dan pas komt de volgende aflevering beschikbaar.

Op basis van de toetsresultaten reikt de computer extra oefenstof aan, die is afgestemd op de behoefte van de cursist. Scoort deze vooral slecht op fonologische aspecten, bijvoorbeeld segmenteren, dan krijgt hij daarvoor oefeningen aangeboden en wordt hij niet lastiggevallen met de onderdelen die hij al wel beheerst.

Soms is een antwoord goed óf fout en dat kan de computer natuurlijk gemakkelijk bijhouden. Het ligt wat ingewikkelder bij de vrije tekst. Voor de beoordeling daarvan is de cursist op een





docent aangewezen. Het programma slaat de vrije teksten daarom op en de docent kan ze later bekijken, beoordelen en bespreken met de cursist. Maar de cursist kan ook zelf de teksten printen en bespreken met de docent of met andere cursisten.

#### **Wat kan de cursist zelf, wat doet de docent**

De cursist gaat verder in de aflevering van het programma waar hij gebleven is, maar hij bepaalt zelf in welk tempo hij wil werken. Elke oefening van het programma kan hij zo vaak herhalen als hij wil.

De docent voert de cursist in in het programma en geeft daarbij aan of het om een NT1- of NT2-cursist gaat. In het laatste geval wordt voor deze cursist het NT2-spoor geactiveerd, waardoor er extra oefenstof wordt aangeboden die speciaal gericht is op dit type cursisten. De cursisten merken dit zelf niet. De

docent heeft inzage in de scores van de cursist per foutencategorie en ze kan haar begeleiding daarop aanpassen, door bijvoorbeeld extra instructie te geven of remedial teaching. Ze kan ook de stukken vrije tekst inzien die de cursist heeft geschreven.

Veel uitleg bij het werken met het programma is niet nodig doordat *Alfabeter Schrijven* veelvuldig en handig gebruik maakt van de ingebouwde spraaksynthesizer. Daarmee kan de cursist zelf geschreven tekst naar behoefte laten uitspreken (voor de teksten die het programma aanbiedt, is een menselijke stem gebruikt). Als de synthesizer de tekst niet uitspreekt maar gaat spellen, weet de cursist dat hij iets onuitspreekbaars getypt heeft. Verder hebben de pictogrammen waarmee het programma bestuurd kan worden allemaal ook een 'gesproken label' dat te horen is als de muisaanwijzer over het pictogram wordt bewogen.

#### **Acteurs en medewerkers**

Het programma *Alfabeter Schrijven* komt tot stand door samenwerking tussen 23 ROC's. Zij hebben, samen met het ministerie van OCenW en enkele sponsors, voor de financiering gezorgd van dit project dat is gestart op initiatief van Pieter de Graaf en Jos Ruys, beiden van de Stichting Alfabeter. Een beperkt aantal auteurs heeft eraan meegewerkt onder leiding van eindredacteur Anita Middel. Verder hebben diverse vrijwilligers een steentje bijgedragen aan het totstandkomen van de soap.

Het programma is nu in de testfase. Op dit moment wordt op een groot aantal ROC's proefgedraaid met de testversie en het resultaat daarvan zal in het najaar worden verwerkt in het definitieve product. Het is de bedoeling dat in het nieuwe jaar veel ROC-cursisten zelf een kijkje kunnen gaan nemen in de Tuinstraat. En of het kwijtgeraakte lot uiteindelijk nog terecht komt ...?

## Spraakmakers

*Spraakmakers, opvoeden in Nederland* is een lespakket voor oudkomers en nieuwkomers. Het is speciaal ontwikkeld voor duale trajecten Nederlands en ondersteuning voor opvoeders. *Spraakmakers* besteedt aandacht aan specifieke gespreks-situaties waarin allochtone ouders terecht kunnen komen. Zo maken de cursisten aan de hand van praktijkopdrachten kennis met verschillende manieren van opvoeden, de gezondheidszorg en het Nederlands onderwijssysteem. Het materiaal heeft een flexibele indeling in modules waardoor kennis en vaardigheden die de cursisten in een module opdoen, direct aan kunnen sluiten bij de leeftijdsfase waarin hun kinderen zich bevinden. *Spraakmakers* is een compleet pakket van lesmateriaal dat op elkaar aansluit en dat ondersteund wordt met video's, beeldmateriaal en geluidsopnames waarmee de cursisten zelfstandig kunnen oefenen. Het is daardoor ook geschikt voor enigszins gevorderde alfa-cursisten.

*Informatie, aanvragen folder of zichtexemplaar:*

ThiemeMeulenhoff: Mirjam Paardekooper

Telefoon 030-239 21 63

m.paardekooper@thiememeulenhoff.nl

website: [www.spraak-makers.nl](http://www.spraak-makers.nl)

## Reality Reeks

De Reality Reeks is een nieuwe serie uitgebracht door Eenvoudig Communiceren. *De Reality Reeks* is een serie boeken voor en over jongeren. De reeks gaat over problemen waar jongeren mee te maken krijgen, verpakt in een – voor hen spannend – verhaal. De nieuwe titel, *Mooi meisje*, gaat over Laura die door haar 'lieve' vriend wordt ingepalmd met cadeaus en aandacht, en daarna wordt aangezet tot prostitutie. Het boek is speciaal geschikt voor jongeren die moeite hebben met lezen. Het is geschreven in begrijpelijk Nederlands (AVI-niveau 6/7) met korte zinnen, geen moeilijke woorden, groot lettertype en moderne illustraties. Bij elke titel in de Reality Reeks zijn verwerkingsopdrachten voor gebruik in de klas. Ze zijn te downloaden op: [www.eenvoudigcommuniceren.nl](http://www.eenvoudigcommuniceren.nl). Reeds eerder verscheen de titel *Chatten*, waarin het gaat over chatten en hoe dat uit de hand kan lopen.

*Informatie en bestellen:*

Prijs: 1-9 exemplaren: € 9,95 – bij meer exemplaren voordeliger.

Bestellen: per e-mail: [marketing@eenvoudigcommuniceren.nl](mailto:marketing@eenvoudigcommuniceren.nl)

Per fax: 020-520 6061

[ advertentie ]



## Portfolio in alfabetiseringstrajecten

Het gebruik van portfolio's in alfabetiseringstrajecten maakt vorderingen inzichtelijker, trajecten effectiever én is bovendien stimulerend voor de deelnemer zelf. Cito ontwikkelde twee portfolio's voor gebruik in alfabetiseringstrajecten:

### Portfolio Zo doe ik dat!

- digitaal portfolio
- bedoeld voor autochtone volwassenen met lees- en schrijfsproblemen
- stimuleert beter functioneren en participeren in alledaagse situaties
- tekst op het beeldscherm kan ook beluisterd worden door de gebruiker

### Portfolio Alfabetisering NT2

- taalportfolio voor allochtone volwassenen in alfabetiseringstrajecten
- bevat het nieuwe Raamwerk Alfabetisering NT2
- bevat talloze voorbeeldteksten

### Meer informatie?

Kijk op [www.cito.nl](http://www.cito.nl) onder bve of neem contact op met onze klantenservice: (026) 352 11 11.

**Cito** groep

**zeker weten**

